

# INCTE 2016

1.º Encontro Internacional de Formação na Docência  
1st International Conference on Teacher Education

## Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 4 e 5 de março | 2016



Livro de Atas

**1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**

**1st International Conference on Teacher Education  
(INCTE)**

**Edição:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Editores:** Cristina Mesquita,  
Manuel Vara Pires,  
Rui Pedro Lopes  
**Impressão:** Instituto Politécnico de Bragança  
**Ano:** 2016  
**ISBN:** 978-972-745-206-4  
**Handle:** <http://hdl.handle.net/10198/11435>

<b>Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica</b> .....	489
A supervisão pedagógica na liderança de estruturas intermédias .....	491
<i>Fernanda Pereira, Daniela Gonçalves</i>	
Análise de práticas matemáticas do 1.º ciclo do ensino básico .....	499
<i>Isabel Cláudia Nogueira, Teresa F. Blanco, Dolores Rodríguez Vivero</i>	
<b>As narrativas de aprendizagem nos relatórios finais da PES</b> .....	<b>506</b>
<i>Cristina Mesquita, Maria José Rodrigues, Maria do Céu Ribeiro, Rui Pedro Lopes</i>	
Avaliação na prática de ensino supervisionada em matemática e ciências naturais do 2.º CEB: contributos da observação de aula .....	514
<i>Bento Cavadas, Neusa Branco</i>	
Desenvolvimento do conhecimento didático em matemática na componente de investigação dos relatórios de estágio no âmbito da formação de professores e educadores .....	523
<i>Neusa Branco, Susana Colaço</i>	
Educar com os meios e para os meios: exemplos a partir da prática de ensino supervisionada no mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB .....	532
<i>Joaquim Escola</i>	
O amigo crítico como forma de promover a participação em contexto b-learning no ensino superior .....	539
<i>Marta Fonseca, Isabel Pereira</i>	
O papel da supervisão pedagógica na avaliação pelos pares em contexto de avaliação do desempenho docente .....	546
<i>Luiz Queiroga, Carlos Barreira, Albertina Oliveira</i>	
O papel do professor cooperante na formação inicial de professores: estudo de caso .....	552
<i>Ana Luísa Rodrigues, Tomás Patrocínio, Ana Ribeiro, Sara Couto</i>	
Os processos comunicacionais na formação profissional: perceção dos estagiários .....	561
<i>Deolinda Ribeiro, Paula Flores, Susana Sá</i>	
Papéis e interações dos intervenientes no processos de supervisão: um olhar dos orientadores cooperantes do 2.º ciclo do ensino básico .....	570
<i>Cristina Martins, Adorinda Gonçalves</i>	
Perceções das estudantes: processos de supervisão desenvolvidos na prática de ensino supervisionada .....	577
<i>Amélia Marchão, Hélder Henriques</i>	
Perceções dos alunos e professores sobre a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas .....	585
<i>Joana Coutinho de Matos, Maria José Rodrigues</i>	
Perfil do supervisor do 1.º ciclo do ensino básico: um alicerce para o desenvolvimento organizacional numa instituição de ensino particular .....	592
<i>Bianca Almeida, Daniela Gonçalves</i>	
Práticas de supervisão pedagógica num agrupamento de escolas .....	600
<i>Maria da Glória Santos, Isolina Oliveira</i>	
(Re)Pensar estratégias pedagógicas a partir de sinergias entre a neuroeducação e a supervisão pedagógica .....	609
<i>Daniela Gonçalves, Marina Torres Pinto</i>	

## As narrativas de aprendizagem nos relatórios finais da PES

Cristina Mesquita<sup>1</sup>, Maria José Rodrigues<sup>1</sup>, Maria do Céu Ribeiro<sup>1</sup>, Rui Pedro Lopes<sup>2</sup>  
cmmgp@ipb.pt, mrodrigues@ipb.pt, ceu@ipb.pt, rlopes@ipb.pt

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

<sup>2</sup>Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

### Resumo

A unidade curricular de prática de ensino supervisionada (PES) do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), organiza-se em duas componentes fundamentais: a realização do estágio profissional nos níveis de educação para os quais habilita e a elaboração de um relatório final. O relatório final de PES é um documento elaborado por cada formando que deverá refletir o seu percurso de formação, a atitude crítica e reflexiva em relação aos desafios bem como os processos e desempenhos do quotidiano profissional experienciado. O documento deve ainda incluir a dimensão investigativa sobre a ação educativa desenvolvida. Neste sentido, o relatório final constitui-se com um instrumento que permite múltiplas análises. O trabalho descrito neste artigo centra-se no estudo de 60 relatórios finais do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, realizados entre 2012 e julho de 2015, com o objetivo de analisar o tipo de experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas, as áreas de conteúdos e temas em que se enfocam, a abordagem pedagógica e os níveis de reflexão construídos pelos formandos. Metodologicamente, o estudo enquadra-se numa abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como técnicas associadas, devido ao elevado número de relatórios e, consequentemente, à quantidade de texto, o text-mining complementado com a análise de conteúdo para interpretar os processos reflexivos, as abordagens pedagógicas emergentes dos textos e as formas de avaliação utilizados. A interpretação e descrição dos resultados revela que os alunos descrevem e analisam experiências de ensino-aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdos, que valorizam estratégias diferenciadas e que os processos reflexivos se centram na descrição e análise das práticas, sem, no entanto, revelar um nível de pensamento crítico aprofundado. Percebe-se a progressiva introdução da investigação sobre as práticas ao longo dos anos em análise. Concluímos, apesar das fragilidades evidenciadas, que o relatório final se constitui como um instrumento fundamental no processo formativo dos alunos, pois possibilita o desenvolvimento de ferramentas de reflexão e de investigação sobre a prática educativa, essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores.

**Palavras-Chave:** prática de ensino supervisionada; investigação; experiências de ensino-aprendizagem

## 1 Introdução

A prática de ensino supervisionada (PES), no âmbito do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, desenvolve-se de forma progressiva e contextualizada pela integração dos formandos em estabelecimentos de educação de infância e escolas do 1.º CEB. Neste enquadramento adquirem particular importância os processos supervisivos, já que proporcionam uma reflexão sobre os contextos de intervenção, (re)equacionando a prática pedagógica neles desenvolvida. A supervisão remete para a "criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado e de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional" (Alarcão & Roldão, 2010, p. 54).

Segundo Vieira (2009) deve existir uma estreita ligação entre a pedagogia, que comporta uma componente concetual, e a supervisão que integra uma componente experiencial, cuja integração se traduz como *práxis*. Entende-se, assim, que a prática supervisiva coloca em evidência a importância da construção partilhada, os processos de apoio à formação e à aprendizagem profissional contínua que envolvem as pessoas, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações.

Contudo, a ação supervisiva, só por si, não é condição substancial para que o futuro educador/professor desoculte a realidade que está a vivenciar. Consideramos, por isso, que as práticas supervisivas devem focalizar-se na multidimensionalidade do processo. Além das dimensões de desempenho observável os supervisores e cooperantes deverão apoiar os formandos na construção de uma perspetiva mais globalizante que descubra não só o que se fez, as razões porque se fez e a personalidade do eu que assumiu essas opções. As interações dialógicas entre os intervenientes no processo supervisivo devem fundar-se numa indagação constante, onde a teoria e a prática cooperem, construindo conjuntamente a ação educativa que se deve repensar e reconstruir em cada momento.

A supervisão é um processo que pode ajudar a criar mudanças qualitativas na construção do significado, ao ampliar a consciência acerca do todo. A ação supervisiva é, assim, perspetivada, como ação de coconstrução, onde todos os intervenientes participam, têm papéis e ações definidos, mas com um propósito comum. Centrada na *práxis*, onde a teoria e prática (ou a prática e teoria) dialogam num movimento que favorece a interpretação da experiência que, por sua vez, conduz a uma melhor compreensão da ação e a modos de agir intencionais, funda-se numa pedagogia transformadora (Freire, 1979), que ultrapassa a visão didática, tecnicista ou academicista para se afirmar como praxiologia.

Neste estudo assume-se um conceito de pedagogia que integra a natureza holística das práticas profissionais. Esta abordagem afirma-se num conceito de *práxis*, enquanto intencionalidade prática para a mudança e num compromisso ético com as crianças. Nesta linha concetual, salientamos a ligação incontornável entre o modelo formativo e a perspetiva pedagógica.

## **2 O relatório final de PES: na construção do pensamento reflexivo**

Como já referimos a PES deve garantir ao formando a construção de saberes especializados, de natureza multidimensional, que serão vertidos num documento que os ajudará a tomar consciência do percurso realizado: o relatório final, objeto de defesa pública. Este documento deve apresentar de forma contextualizada, experiências de ensino-aprendizagem realizadas ao longo da PES, abrangendo os vários níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação e reflexão crítica sobre as mesmas. Esta reflexão deve ser sustentada na literatura científica, pedagógica e investigativa de referência e em dados da prática, evidenciando a análise crítica da intervenção e dos resultados obtidos (Regulamento da PES da ESEB, última revisão do Conselho Técnico Científico de 07/09/2012).

Podemos afirmar, tendo em conta a aceção de pedagogia que defendemos anteriormente, que nesse relatório o formado deve revelar uma atitude reflexiva e crítica que permita desvelar a indagação que realizou sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem, traduzindo os saberes construídos relativamente às dimensões do conteúdo das áreas disciplinares, à forma como elas se devem articular, bem como aos processos de aprendizagem, tendo em conta o sentido de autocontrolo, atitudes, representações, crenças, preferências e estilos, finalidades e prioridades, estratégias e tarefas de aprendizagem, processo didático.

O documento escrito deverá constituir-se como o resultado de uma reflexão constante que ajude o formando, no seu esforço de autonomização a realizar mudança sobre as suas conceções e as práticas pré-existentes. Como afirmam Alarcão e Tavares (2003), as novas tendências apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, os mecanismos de autossupervisão e a autoaprendizagem.

A elaboração de reflexões sobre as práticas ajuda os futuros educadores e professores a identificar linhas pedagógicas coerentes, a fundamentar as suas opções, a compreender o valor de algumas estratégias pedagógicas, a reconhecer as suas dificuldades e a construir alternativas para as ultrapassar e, sobretudo, a construir a capacidade de atuar e inovar as suas práticas didático-pedagógicas. É neste sentido que assumimos a importância do papel “facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua atuação, ajudando-o a identificar problemas e planificar estratégias de resolução dos mesmos” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 97).

### **3 Abordagens pedagógicas experienciais e holísticas: a aprendizagem dos educadores e dos professores do 1.º CEB**

Tendo em conta que neste estudo se salienta a necessária ligação entre o modelo formativo e a perspetiva pedagógica, iremos, neste ponto, apresentar algumas evidências expressas em estudos e relatórios internacionais, sobre a necessidade dos educadores e professores assumirem nas suas práticas uma abordagem pedagógica integradora, experiencial e holística. Esta abordagem afirma-se num conceito de *práxis*, enquanto abordagem relacional, uma vez que a ação dos educadores e professores se destina à criança como um todo - a criança com corpo, mente, emoções, criatividade, história e identidade social (Pires, 2013).

A literatura científica tem revelado que as abordagens pedagógicas integradoras que reconhecem a competência da criança e escutam a sua voz têm maior impacto na sua aprendizagem e na sua vida futura (Eurydice, 2009; OCDE, 2004; OCDE, 2012; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). A este propósito, o relatório *Starting Strong III* (OCDE, 2012) realça que as crianças aprendem melhor: i) em abordagens pedagógicas integradoras, onde as aprendizagens cognitivas e sociais são entendidas como complementares e igualmente importantes; ii) quando estão ativas e envolvidas; iii) quando as interações são frequentes e significativas; iv) quando o currículo se baseia nas aprendizagens anteriores.

Especificamente, o referido relatório salienta que os currículos que valorizam as atividades autoiniciadas pelas crianças têm mais benefícios a longo prazo, impulsionam a sua participação em serviços comunitários e motiva-as no prosseguimento de estudos. A qualidade dos ambientes de aprendizagem é considerada, em diversas revisões da literatura (Elliot, 2006; Evangelou, Sylva, Kyriacou, Wild & Glenny, 2009), como um dos fatores mais importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. As evidências referem como elementos significativos nesse processo: (i) a diversidade de oportunidades de experiências desenvolvidas; (ii) a organização intencional dos espaços e a qualidade e diversidade de materiais disponibilizados; (iii) experiências que potenciem o contacto com o mundo natural (campo, floresta); (iv) a aprendizagem pelo jogo; (v) a existência de uma rotina diária e semanal estruturada mas flexível; (vi) a valorização da cultura da criança enquanto recurso pedagógico; (vii) o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos; (viii) o respeito pela voz da criança e o reconhecimento da sua competência participativa, e (xix) a necessidade de educadores qualificados e envolvidos em processos de desenvolvimento profissional, sustentadores de uma aprendizagem problematizadora e investigativa.

Neste enquadramento, os relatórios *Starting Strong* (OCDE, 2001, 2006, 2012) têm apontado a necessidade de assegurar oportunidades de desenvolvimento profissional, considerando-se que a profissão deve abraçar uma vasta gama de responsabilidades sociais.

Requer-se, dos educadores e professores, um profundo conhecimento do desenvolvimento das crianças e dos modos de as educar, providenciando experiências de aprendizagem ricas para todas, incluindo as mais vulneráveis, envolvendo crianças de origens sociais e étnicas diversas, em diferentes níveis de desenvolvimento. As funções dos profissionais assumem uma especificidade de natureza complexa que implica reflexão e construção de pensamento crítico sobre as pedagogias que se desenvolvem nos contextos.

## 4 Metodologia

O estudo apresentado neste artigo, assume uma abordagem exploratória e pretende averiguar, através da análise dos relatórios que resultam da PES, as áreas de conteúdo que os futuros docentes valorizam e quais as estratégias pedagógicas usadas durante o estágio.

Tendo em conta a importância da visão integradora que os currículos de educação pré-escolar e de 1.º CEB deve assumir, neste estudo, também se procurou analisar a dimensão integradora assumida nas atividades desenvolvidas. Por último, estabelece-se uma relação de predominância entre as estratégias e cada uma das áreas de conteúdo.

O estudo incidiu sobre os relatórios defendidos com sucesso em provas públicas nos últimos 4 anos, num total de 62 (dezassete de 2012, doze de 2013, 22 de 2014 e onze de 2015) e que se encontram disponíveis na biblioteca digital. Todos os relatórios foram recolhidos em formato PDF, para poderem ser analisados recorrendo a ferramentas informáticas.

Devido à grande quantidade de texto (6723 páginas, com um total de 1832566 palavras), foi utilizado um procedimento de *text-mining*. O texto organiza letras em palavras e estas em frases, definindo informação que pode ser armazenada, transmitida e lida. Grandes quantidades de texto podem fazer com que a sua interpretação e a descoberta de padrões sejam difíceis. A utilização de algoritmos de processamento de informação como, por exemplo, análise lexical, reconhecimento de padrões, marcação de função sintáctica processamento de linguagem natural, entre outros, permite realçar informação potencialmente útil que, de outra forma, seria demasiado moroso ou mesmo difícil de conseguir. Na sua forma mais simples, permite identificar que documentos satisfazem um dado critério dentro de uma grande coleção.

Neste trabalho usou-se este procedimento para classificar os documentos de acordo com o seu conteúdo, procurando a ocorrência de termos que definem as áreas de conteúdo e as estratégias de ensino-aprendizagem neles mencionadas.

O texto dos relatórios foi inicialmente pré-processado para eliminar formas repetidas, eliminar palavras irrelevantes e minimizar o número de variações das palavras, por intermédio da redução de palavras flexionadas ou derivadas ao seu tronco comum (por exemplo, a palavra Didática, DIDÁTICA ou didática foram convertidas para o termo didatica e colaborar, colaboração, colaborativo para a raiz colabor).

Com base num número significativo de relatórios foi construído, manualmente, um dicionário de termos representativos para as áreas de conteúdo e para as estratégias de ensino-aprendizagem (Tabela 1).

Tabela 1: Grupo de áreas e estratégias de ensino-aprendizagem.

Áreas de conteúdo	Estratégias de ensino-aprendizagem
Matemática	Apresentação PowerPoint
Estudo do meio social	Exposição
Estudo do meio físico	Uso da narrativa
Expressão musical	Visionamento e exploração de vídeos
Expressão plástica	Visitas de estudo
Expressão dramática	Atividades práticas/experienciais
Linguagem oral e Abordagem à Escrita/Língua Portuguesa	Investigação
Expressão físico-motora	Leitura e exploração de textos
Formação Pessoal e Social	Fichas de trabalho
	Jogo dramático
	Laboratório gramatical
	Jogo fonético
	Resolução de problemas
	Atividade integradora
	Trabalho colaborativo

Cada um dos termos deste dicionário é caracterizado por palavras e frases. Por exemplo, as frases “jogo da memória”, “fantoques”, “teatro”, “dramatização”, “jogo dramático”, “dança” caracterizam a área da Expressão Dramática, enquanto que “instrumentos musicais”, “canções”, “batimentos”, “formas de ritmo”, “ritmo da canção”, “criação de sons”, “sons e ritmos” encontram-se associados à área da Expressão Musical.

Após este passo inicial, foi construído um histograma dos diferentes termos, tanto para a área de conteúdo como para as estratégias de ensino-aprendizagem, de forma a averiguar a frequência de cada termo em todos os relatórios.

A análise continuou com o agrupamento de termos relacionados em torno de cada relatório, resultando em grafos multiligados. Por último, foi calculado um mapa de calor, cruzando as estratégias de ensino-aprendizagem com as áreas de conteúdo de forma a verificar interceções e interdependências. No ponto que se segue apresentam-se e analisam-se os dados obtidos em cada um destes instrumentos de análise.

## 5 Apresentação e discussão dos dados

Os histogramas dos diferentes termos, relativos às áreas de conteúdo e curriculares (Figura 1) e às estratégias de ensino-aprendizagem (Figura 2), permitem averiguar a frequência de cada termo em todos os relatórios.

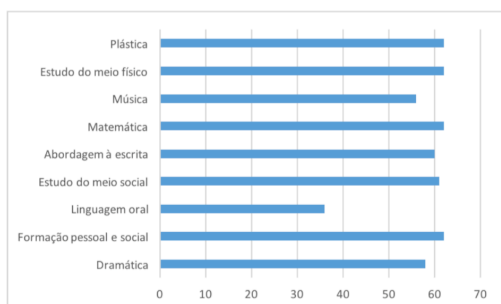


Figura 1: Áreas de conteúdo e curriculares.

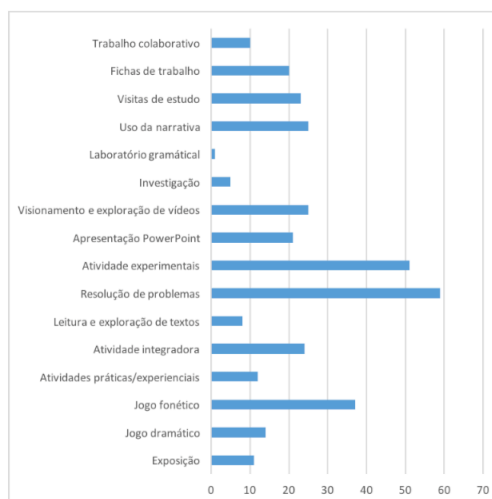


Figura 2: Estratégias de ensino-aprendizagem.

Pode verificar-se que, na maioria dos relatórios, são referidas todas as áreas de conteúdo referentes à educação pré-escolar e ao 1.º CEB, o que pode significar que, nas suas práticas, os formandos têm a preocupação de desenvolver atividades em todas as áreas de conteúdo. Salienta-se, contudo, que as áreas de expressão musical (56 ocorrências) e da expressão físico-motora (47 ocorrências) são as que revelam menor frequência. Este facto pode estar associado à oferta deste tipo de atividades, em regime extracurricular, na maioria das instituições e agrupamentos de escolas.

O histograma referente às estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito do estágio revela uma maior incidência na resolução de problemas e nas atividades experimentais. Observa-se a utilização de uma diversidade de estratégias ativas, apesar de não se evidenciar o uso transversal nos relatórios.

Para melhor visualização construíram-se grafos multiligados com a distribuição de áreas (Figura 3) e de estratégias (Figura 4) em cada relatório. A representação gráfica é semelhante em praticamente todos os exemplos visualizados, apresentando-se neste artigo apenas um exemplo. Verifica-se, pela análise das figuras, que cada relatório (representado no centro do

grafo), tem várias ligações a diversas áreas e a diversas estratégias. Por sua vez, cada área e estratégia tem ligações aos vários termos que as caracterizam. A dispersão é notável e descreve a representatividade de várias áreas e várias estratégias referidas em cada relatório.

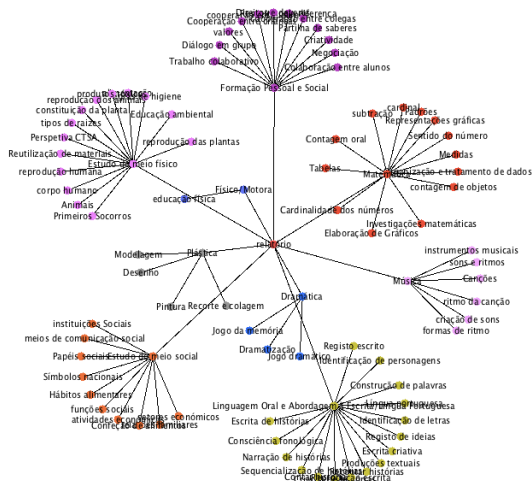


Figura 3: Distribuição de áreas.

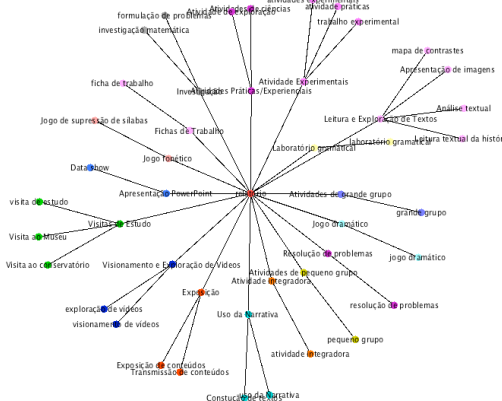


Figura 4: Distribuição de estratégias.

Além da referência às áreas e estratégias, podemos também referir que os formandos mencionam, bastante frequentemente, como forma de organização do grupo/turma, atividades de pequeno grupo (60 ocorrências) e de grande grupo (62 ocorrências), o que pode significar que os formandos optam pelo tipo de organização grupal que melhor garante o sucesso da atividade, tendo em conta as áreas ou os recursos pedagógicos disponíveis.

Pode ainda significar uma diversidade de opções tendo em conta os níveis de ensino com os quais estão a desenvolver atividades (estes dados merecerão uma análise futura mais cuidada, na tentativa de perceber as diferenças existentes entre as opções realizadas no âmbito da educação pré-escolar e do 1.º CEB).

Foi feito, também, o levantamento da primeira referência ao termo “atividade integradora” nos 24 relatórios em que este é mencionado. A estrutura dos relatórios, na sua generalidade, descreve as atividades no âmbito da educação pré-escolar na primeira parte do documento, enquanto que o 1.º CEB se encontra na segunda parte. Assim, a página onde surge a primeira referência a este termo indica se este é usado no contexto de educação pré-escolar ou do 1º CEB (Figura 5).

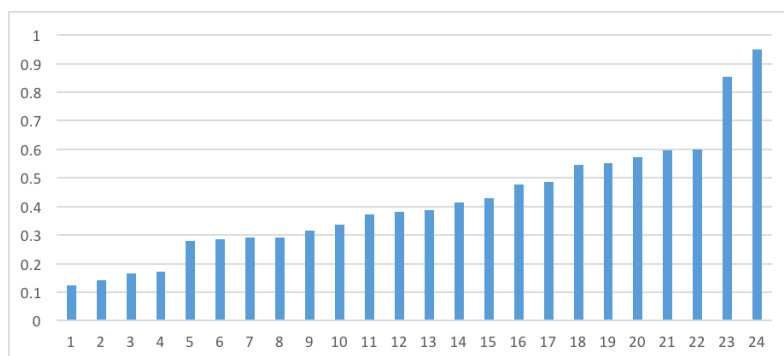


Figura 5: Referência a atividade integradora.

Verifica-se que em 17 dos 24 relatórios, o termo surge na primeira metade, indiciando que é no pré-escolar que as atividades integradoras são mais valorizadas. Este facto requer análise mais cuidada, no futuro.

Por último, foi calculado um mapa de calor, cruzando as estratégias de ensino-aprendizagem com as áreas de conteúdo de forma a verificar interceções e interdependências (Figura 6).

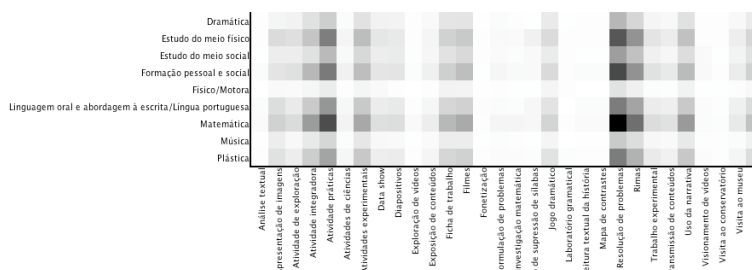


Figura 6: Cruzamento de áreas e estratégias.

Como esperado, a mancha é mais escura (e transversal) na resolução de problemas e nas atividades práticas. Resulta, da análise deste gráfico, que ambas as estratégias de ensino-aprendizagem têm mais expressão na área da matemática, na formação pessoal e social e no estudo do meio físico. Ao nível da matemática, isto pode significar, uma abundância de propostas de execução de exercícios a realizar pelos formandos, acentuando o sentido tecnicista da educação mais do que a construção do pensamento crítico.

Importaria ainda desocultar o sentido que assumem as “atividades práticas”, se como verdadeiros momentos de implicação dos formandos no processo de ensino-aprendizagem ou mero experiencialismo. Este é mais um dos aspetos a analisar em investigações futuras.

## 6 Conclusões

Os relatórios da PES constituem-se como documentos que permitem analisar as opções dos formandos, no âmbito do estágio. Neles se evidenciam as áreas que trabalham durante a prática, bem como as estratégias de ensino-aprendizagem que utilizam com mais frequência.

Neste estudo, evidencia-se que o estágio permite aos formandos o contacto com a realidade profissional, planificando e implementando estratégias de ensino aprendizagem diferenciadas, em todas as áreas de conteúdos.

Deste estudo exploratório sobressaem múltiplas possibilidades de análise a partir dos dados recolhidos. Compreendemos que os formandos desenvolvem experiências de ensino aprendizagem sobre diversas áreas de conteúdos, valorizando mais umas do que outras.

Contudo, é necessário realizar uma análise mais cuidada, recorrendo a outros instrumentos, que permitam tirar conclusões mais expressivas. Apesar de as referências a atividades integradoras surgirem num elevado número de relatórios, parece que esta abordagem de aprendizagem sobressai pouco ao nível do 1.º CEB, parecendo que os formandos assumem a compartimentação curricular neste nível de ensino, mais do que em educação pré-escolar.

Ficam ainda por analisar as linhas pedagógicas que os formandos seguem na sua prática de ensino supervisionado, qual a sua conceção sobre ensino-aprendizagem em educação pré-escolar e no 1.º CEB e que papel atribuem às crianças e ao professor em contexto educativo.

Da análise de conteúdo efetuada, mas que não têm expressão nestas páginas, são ainda evidentes episódios de reflexão e de investigação sobre a prática educativa, essenciais para o desenvolvimento profissional dos educadores/professores. São estes e outros aspetos que pretendemos desenvolver nos estudos que darão continuidade a esta investigação, no sentido de melhor compreendermos e projetarmos a formação de educadores e professores, em particular no âmbito da PES.

## 7 Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão - um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Amaral, M. J; Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, ed. CIDInE, 89-122. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Sage Publications, Inc. Retrieved from <http://www.amazon.com/The-SAGE-Handbook-Qualitative-Research/dp/B0-06Q81Y7S>
- Elliott, A. (2006). Early childhood education: pathways to quality and equity for all children. *Australian Education Review*, 50, 1-64.
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (2012). *Regulamento da prática de ensino supervisionada*. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança
- Eurydice (2009). *Early Childhood education and care in europe: tackling social and cultural inequalities*. UE: Eurydice.
- Evangelou, M., Sylva, K., Kyriacou, M., Wild, M., & Glenney, G. (2009). *Early years learning and development: literature review*. [London]: Department for Children, Schools and Families.
- Freire, P. (1979). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- OCDE (2001). *Starting strong: early childhood education and care*. Paris: OCDE Publications.
- OCDE (2004). *Starting strong: curricula and pedagogies in early childhood education as care - five curriculum outlines*. Paris: OCDE.
- OCDE (2006). *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris: OCDE Publications.
- OCDE (2012). *Starting strong III*. Paris: OCDE Publications.
- Pires, C. (2013). *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. London: Department of education and skills.
- Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*, 29(105), 197-217. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.